

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS): O CASO DO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE JOÃO PESSOA – UNIPÊ

ALONSO, Patrícia (1); CARVALHO, Clévia Suyene da Cunha (2); PANET, Amélia (3);

QUEIROZ, Sandra Maria Dias de (4)

- (1) Arquiteta e Urbanista, Ms, profa e coordenadora adjunto do curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário de João Pessoa, UNIPÊ (e-mail: patalonso@ig.com.br)
- (2) Pedagoga, Ms, profa. adjunto do Departamento de Educação do Centro Universitário de João Pessoa, UNIPÊ
- (3) Arquiteta e Urbanista, Ms, profa adjunto e coordenadora do curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário de João Pessoa, UNIPÊ (e-mail: map2001@terra.com.br)
- (4) Pedagoga, Ms, profa. adjunto do Departamento de Educação do Centro Universitário de João Pessoa, UNIPÊ (e-mail: sdias@ibest.com.br)

Resumo

O presente artigo relata uma experiência no campo da formação continuada de professores do Curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ, que assumiu o formato de Seminários de Práticas Pedagógicas. O foco deste relato é a descrição e análise dos fundamentos teórico-metodológicos das ações de formação continuada que professoras-pedagogas do Departamento de Educação, em parceria com a Coordenação do Curso, vêm desenvolvendo nesta Instituição de Ensino Superior. Espera-se, com este artigo, contribuir para o aprofundamento das reflexões neste campo de pesquisa tendo em vista a necessidade de enfrentamento da formação continuada de professores no Ensino Superior.

Abstract

This article discusses an experience in the field of continuing teacher education with teachers of the Architecture and Urbanism Undergraduate Course of the Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ. The experience was carried out through Pedagogical Practice Seminars. This work aims at describing and analyzing the theoretical and methodological foundations of the continuing educational actions that teachers are developing in this Center together with the members of the course coordination. This article may contribute to deepen the reflections in such field of research once there is a need of facing the continuing teacher education of those working in undergraduate and graduate courses .

Diante da realidade brasileira, marcada por uma histórica desigualdade e injustiça social, um desafio quando se tratar de formação profissional é promover um processo formativo que assuma a responsabilidade de:

“questionar constantemente a estrutura social em que está inserido, a fim de que possa contribuir para mudanças que possibilitem a construção de uma sociedade moldada pela justiça social, tendo o ser humano como o sujeito e o fim de todo o progresso” (Plano de Desenvolvimento Institucional, Documento do Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ, 2002 – 2011, p. 56.).

Em consonância com essa concepção ético-política de formação profissional encontra-se o Curso de Arquitetura e Urbanismo do UNIPÊ, que tem como preocupação central a formação de indivíduos que sejam capazes de intervir, dentro de suas atribuições profissionais, na melhoria da qualidade de vida da nossa população.

No Projeto Político Pedagógico do Curso (2004, p. 9) essa preocupação é assumida na medida em que se firma o compromisso com a construção de um curso que tem por objetivo:

(...) “conscientizar e capacitar toda uma nova geração de profissionais arquitetos e urbanistas, educando-os e repassando-lhes as ferramentas para a transformação, para a

solução de problemas que tanto afligem a nossa população, como a falta de moradias, de escolas, de postos de saúde, de soluções para os dejetos, de presidiários, de espaços públicos de lazer e cultura, enfim, de cidades que proporcionem uma maior qualidade de vida à população residente, tornando possível sua sustentabilidade e o futuro das gerações vindouras, como nos é de direito pelo 'Estatuto da Cidade'.

Desenvolver um processo formativo nessa perspectiva há que se discutir a qualidade do ensino. Esta qualidade é, aqui, entendida como a oferta de um ensino capaz de formar profissionais que dominem, de forma crítica, os fundamentos epistemológicos e técnicos de sua área profissional; que sejam capazes de aplicar com criatividade esses fundamentos na superação dos problemas presentes nos campos de atuação profissional e na vida, de modo geral. Além disto, que sejam capazes de acessar e produzir conhecimentos, desenvolvendo novas habilidades e atitudes. Perpassando tudo isso, que sejam capazes de agir fundamentados em princípios humanos e ecológicos.

A promoção dessa qualidade exige mudanças profundas na estrutura organizacional e pedagógica das Instituições de Ensino Superior no sentido da valorização profissional do professor, garantindo-lhes condições dignas de trabalho para que se possa revitalizar o pensar e agir dos professores formadores, tendo em vista alcançar a tão decantada qualidade de ensino. Isso pressupõe, em última instância, pensar e desenvolver ações concretas na direção da capacitação dos professores, pois tais sujeitos são, na verdade, os agentes principais do Projeto Institucional Pedagógico (ESCOTT, 2003:13).

A formação continuada no Ensino Superior

A formação continuada de professores no lócus do ensino superior é uma estratégia para o aperfeiçoamento do trabalho docente no sentido de proporcionar o estudo, a reflexão coletiva e a troca de experiências sobre a prática, além de sua investigação. É um caminho, entre outros, para a construção da qualidade e excelência do ensino.

No que se relaciona à profissão docente, neste lócus de ensino, a exigência da formação continuada se faz presente com muita força porque persistem no Brasil distorções históricas na formação desses profissionais, pois o saber pedagógico é insuficientemente contemplado nos cursos de pós-graduação stricto sensu. Se por um lado, tais cursos proporcionam uma base técnico-científica na sua especialidade, por outro, não dedicam o mesmo tempo à formação técnico-pedagógica. Nos parece, por esse dado da realidade, que ainda se acredita que a apropriação pelo professor de uma base de conhecimento didático-pedagógica aconteça exclusivamente por meio da experiência em situações reais. Ao persistir tal distorção a qualidade da prática pedagógica é comprometida, porque o espontaneísmo pedagógico tende a predominar.

Essa fundamentação no campo didático-pedagógico se constitui, na nossa perspectiva, na integração dialética de diversos campos de saberes, como Didática, Filosofia, Epistemologia, Psicopedagogia, Sociologia, Cibernética (CARVALHO QUEIROZ, 2004, p. 8). Tais saberes, sistematizados ao longo do processo histórico da experiência coletiva com o ensino-aprendizagem, são fundamentos teóricos para a prática pedagógica de sala de aula, porque podem, e devem, subsidiar o professor nas tarefas complexas de conceber, planejar, organizar, coordenar, avaliar, supervisionar e investigar o processo de ensino-aprendizagem, objeto do qual é responsável.

Cientes da relevância e necessidade da participação da pedagogia na capacitação docente, a Coordenação do Curso de Arquitetura e Urbanismo do UNIPÊ vem, desde Junho de 2002, consolidando uma parceria com o Departamento de Educação na implementação de ações voltadas para a formação continuada do seu corpo docente, além de estimulá-los a participarem de cursos de pós-graduação.

A experiência de formação continuada no Curso de Arquitetura e Urbanismo

A necessidade dessa formação continuada foi reforçada pela particularidade de termos um corpo docente predominantemente jovem, além de estarmos situados na região Nordeste, que carece de um leque mais abrangente de ofertas de pós-graduações na área da Arquitetura e Urbanismo.

É importante esclarecer que o Centro Universitário onde nos encontramos funciona de forma a não dividir os cursos em departamentos, mantendo-os como estruturas únicas, coordenadas por um único órgão - a coordenadoria do curso – responsável pelo trabalho pedagógico realizado em conjunto com todo o corpo docente. Essa forma de gestão desburocratizada facilita a articulação entre os professores das diversas áreas envolvidas, tornando-se uma vantagem para o processo de ensino-aprendizagem da Arquitetura e Urbanismo. Acreditamos que pensar o ensino da arquitetura e urbanismo com a colaboração de todo o corpo docente, envolvendo as três áreas cognitivas do curso, projeto e expressão, teoria e história, e tecnologia, contribui para a qualidade individual de cada uma delas e, conseqüentemente, da qualidade na formação do arquiteto no sentido de superação de paradigmas e limites que tanto dificultam essa formação.

Embora essa experiência se desenvolva na totalidade do curso, envolvendo todas essas áreas cognitivas, e seus respectivos professores, esse relato enfocará a área de Projeto e Expressão, mais especificamente o ensino de projeto, demonstrando as dificuldades percebidas e as soluções propostas para superá-las.

Como primeira iniciativa, foi realizada em junho de 2002 uma sessão de oito horas de trabalho, coordenada por professoras-pedagogas, que oportunizaram uma reflexão e discussão coletiva acerca das debilidades, ameaças, fortalezas e oportunidades do curso. Ao término desta sessão de trabalho os professores, no momento da avaliação, expressaram a necessidade de continuar discutindo e buscando saídas para os desafios pedagógicos presentes em suas práticas, constatando que: *“Há necessidade de mais cursos que proporcionem conhecimentos sobre os aspectos metodológicos e de avaliação do ensino-aprendizagem”* (Professo/a A); *“A dificuldade na organização e sistematização dos conteúdos disciplinares e intradisciplinares”* (Professo/a B); *“Como fazer os alunos se apropriarem de conhecimentos desenvolvendo habilidades e atitudes positivas frente aos problemas da profissão”* (Professo/a C). Tais questionamentos estão em consonância com as considerações das professoras Maísa Veloso e Gleice Elali (2003: 94), que apontam a necessidade de que os cursos de pós-graduação da área da Arquitetura e Urbanismo contemplem, além de metodologia e teoria de projeto, a discussão sobre didática e métodos/técnicas para o **ensino** de projeto.

A consciência da necessidade de formação pedagógica, revelada pela avaliação, se amplia e se fortalece pelo desafio do curso em desenvolver um processo formativo norteado pelos princípios da inter e multidisciplinaridade e do ensino fundamentado metodologicamente no processo de pesquisa.

Esses princípios que, entre outros, orientam a nossa prática pedagógica, são fundamentais para a integração do pensamento no aluno de conhecimentos da arquitetura, do urbanismo e do paisagismo, no sentido de conceberem, organizarem e construir o espaço exterior e interior, de forma crítica e criativa. Isto só é possível através de uma organização integrada de objetivos, conteúdos, métodos e, atividades disciplinares. Essa integração caracteriza a interdisciplinaridade, que para Freitas (1989: 113) não pode prescindir de diferentes enfoques na abordagem dos objetos de estudo.

O desenvolvimento do pensamento integrado, da criatividade, da autonomia intelectual do aluno depende também de uma metodologia de ensino que possibilite a indagação científica e a construção do conhecimento, assim como a apropriação dos seus modos de produção, já nos fala o grande mestre em seu livro *Pedagogia da Autonomia*. (FREIRE, 2001)

Essa concepção de processo formativo vem exigindo, cada vez mais, dos sujeitos diretamente envolvidos com o curso, condições de tempo e espaço para a reflexão coletiva dos problemas pedagógicos enfrentados no cotidiano. O Seminário de Práticas Pedagógicas, realizado a cada semestre, surgiu como uma resposta a essas exigências.

Seminário de Práticas Pedagógicas: uma alternativa na formação continuada

O Seminário surgiu com caráter de avaliação do processo formativo, juntamente com o instrumento da pasta avaliativa¹, mas no processo foi assumindo uma dimensão maior: o da formação continuada. Ele se realiza semestralmente, entre os períodos letivos, e já passou por sua quinta versão, contando sempre com a participação de pedagogas, como forma de consolidar o diálogo entre o processo formativo do curso de Arquitetura e Urbanismo e a Pedagogia. Comungamos com o professor e arquiteto Paulo Rheingantz *a necessidade de buscar em outras fontes, como a pedagogia e a teoria do conhecimento, o alimento capaz de recolocar a arquitetura no rumo de uma contemporaneidade que permita que ela retome os seus princípios éticos: contribuir para tornar a vida dos homens mais confortáveis.* (RHEINGANTZ, 2003)

Os três primeiros Seminários assumiram o formato de apresentação por professores do seu fazer-didático, e se privilegiou determinado aspecto do processo ensino-aprendizagem.

O primeiro tratou da apresentação geral das disciplinas, suas ementas, objetivos e conteúdos, com a finalidade de se fazê-las conhecidas, em seu conjunto, por parte de todos os professores. As apresentações seguiram a ordem de disposição das disciplinas na estrutura curricular, facilitando a compreensão de como os conhecimentos e habilidades vão sendo somados ao longo da formação do aluno e possibilitando a melhoria da inter-relação das disciplinas, na medida em que se tornaram visíveis situações antes despercebidas, a exemplo de sobrecarga de trabalhos em um mesmo semestre; a desnecessária repetição de conteúdos; ou a inadequação do momento de realização de certas atividades, por tardios ou prematuros para a sua natureza.

Essa experiência trouxe as seguintes contribuições para a linha de projeto:

1. A elaboração de uma tabela de conhecimentos e habilidades desenvolvidos a cada período, o que facilitou a visualização do estágio de formação do aluno, e conseqüentemente, permitiu definir, com maior precisão e segurança, os objetivos/habilidades, as atividades adequadas para atingi-los/desenvolvê-las, e os critérios de avaliação de cada disciplina de projeto;
2. A implementação do uso de um plano de trabalho para cada atividade realizada na disciplina, contendo a natureza da proposta, seus objetivos, a metodologia a ser utilizada para desenvolvê-la, as diretrizes projetuais consideradas para o exercício, a forma de apresentação das propostas em cada etapa de trabalho (desenhos, escala, modelos/maquetes, perspectivas, memoriais, etc.), os prazos de entrega de cada etapa, e os seus critérios de avaliação. A consolidação desse documento entregue pelo professor antes de cada atividade, na maioria das vezes, após a participação e o consenso da turma, possibilita a compreensão de todos os envolvidos com relação às metas a serem atingidas na disciplina, especificamente, na atividade proposta, e clareia o seu processo de avaliação;
3. A adoção de uma ficha individual de acompanhamento do desempenho do aluno, que se tornou, também, um instrumento de grande valia durante os trabalhos. Como o curso tem como propósito valorizar o processo projetual e o seu domínio por parte do educando, o acompanhamento documentado de seu desempenho, a cada dia de aula, possibilitou uma maior clareza desse processo, a orientação segura de suas escolhas e a transparência na sua avaliação. Esse acompanhamento permite, ainda, que o professor considere na sua avaliação, valores como: o interesse e a curiosidade do aluno, sua dedicação e empenho, sua generosidade e humildade, e seu senso crítico. Também confere ao professor uma segurança com relação à autoria das propostas dos alunos, uma vez que possibilita o registro de cada passo do processo projetual, evitando o surgimento de propostas desconhecidas no dia da entrega dos trabalhos.

Embora esse acompanhamento do processo projetual dos alunos pelos professores já seja um procedimento habitual nas escolas de arquitetura, é o seu registro partilhado com o aluno que retira a orientação do âmbito subjetivo, dando-lhe maior objetividade, na medida em que esclarece esse processo para ambos os agentes – professor e aluno.

¹ Pasta avaliativa consiste no registro documental das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas pelo professor durante o semestre, devendo ser apresentada pelo professor durante o Seminário de Práticas Pedagógicas. Cf. ALOSO, Patrícia; PANET, Amélia. Avaliação do ensino em Arquitetura e Urbanismo. In. REVISTA DO UNIPÊ, v 7, n 4, João Pessoa: Gráfica do UNIPÊ, 2003.

A utilização da ficha enfrenta uma dificuldade - a grande quantidade de alunos, que torna o tempo de aula exíguo para registros mais minuciosos, mesmo sendo respeitada a proporção máxima de quinze alunos por professor recomendada pelo MEC (portaria de nº1770/94).

O **segundo** seminário tratou do aspecto metodológico do processo de ensino-aprendizagem. Os professores expuseram os procedimentos didáticos adotados nas suas disciplinas, ilustrando-os com trabalhos realizados pelos alunos, finalizando com uma reflexão sobre as fortalezas e debilidades encontradas.

Finalizadas as apresentações, após uma análise mais detalhada sobre elas, puderam-se constatar os seguintes avanços pedagógicos na área de Projeto, muitos deles frutos do primeiro Seminário:

1. Como as disciplinas de projeto do curso têm caráter teórico-prático, é corrente a apresentação, pelos alunos, de seminários sobre projetos correlatos ao tema escolhido, sobre a análise da área trabalhada, etc., buscando-se sempre priorizar o estudo da teoria de projeto.

Por teoria de projeto, entendemos a busca por uma leitura de projeto que implique em conhecimento e entendimento: conhecimento classificado e organizado a respeito do projeto, embasado em referências históricas, culturais, teóricas e técnicas; e o conseqüente entendimento sobre o mesmo, conceituado, crítico e emitido com juízo de valor (SILVA, 2000). Não concebemos o fazer arquitetônico desvinculado do observar, pensar, conhecer e valorar a arquitetura. É necessário desenvolver a autonomia intelectual do aluno e, as disciplinas de projeto, tanto como as da linha de teoria e história, têm esse objetivo, unido à responsabilidade de desmistificar a equivocada polarização entre “teoria e prática de projeto”.

Assim, alguns professores de projeto introduziram, em suas práticas pedagógicas, aulas de orientação aos alunos sobre como desenvolver seminários, fazendo-os internalizarem métodos de trabalho em grupo. Uma interessante medida foi a exigência de relatórios dos temas apresentados nos seminários, como forma de consolidar a aprendizagem e evitar a dispersão dos alunos durante as apresentações de outros grupos. Entretanto, segue o desafio de como motivar os alunos para o estudo responsável, dispensando-se mecanismos de controle.

Aqui é importante ressaltar a importância do trabalho em grupo como potencializador do desenvolvimento, nos alunos, de valores positivos ao seu perfil e ética profissional e pessoal, como: responsabilidade para com o coletivo, companheirismo, humildade, generosidade, etc. Ademais, a adoção de metodologias participativas, em conformidade com o princípio pedagógico do protagonismo do alunado no processo ensino-aprendizagem, estimula a criatividade, a curiosidade, iniciativa, independência e senso crítico dos alunos. Eis aqui, em boa medida, um dos princípios norteadores do projeto político pedagógico do Curso, o ensino com pesquisa, sendo experimentado;

2. A consolidação, na maioria das disciplinas de projeto, da avaliação coletiva dos trabalhos - os alunos avaliando verbalmente seus trabalhos e ouvindo a avaliação de seus colegas. Isso permite que eles desenvolvam a capacidade de crítica e autocrítica, assim como a apropriação de conhecimentos, já que precisam mobilizá-los para justificar e defender seus projetos.

Novamente, o número extenso de alunos apresenta-se como um obstáculo a essa boa prática, tumultuando o procedimento e tornando-o mais árduo e moroso. Além disso, encontra-se considerável resistência dos estudantes em apresentar e comentar seus trabalhos diante dos colegas, ou mesmo apenas diante dos professores, o que estes crêem dever-se não apenas à timidez e temor pelo escárnio, mas também à pouca maturidade cognitiva e intelectual e à carência de referenciais teórico- projetuais, o que empobrece a leitura do projeto, que se transmuta, constantemente, à uma simples descrição do objeto. Cabe, nesse momento, citar o esforço da coordenação e da assessoria pedagógica junto aos docentes, de propor um olhar maduro e revisado sobre as posturas e avaliações em sala de aula. O exercício da dúvida, o aceite de contradições e o direito a divergência como prática consciente dessa autonomia intelectual. (GADOTTI, 1980 in RHEINGANTZ, 2003)

3. Tentativa de consolidar a integração e inter-relação dos conteúdos e atividades entre as disciplinas da área de projeto (interdisciplinaridade vertical); e delas com disciplinas do mesmo

período, mas de campos cognitivos diferentes (interdisciplinaridade horizontal). Essa tentativa se manifesta em ações como:

- Adoção da temática semestral defendida no Projeto Político-pedagógico do curso, através do Fórum de Arquitetura e Urbanismo, que funciona como o impulso inicial para implementação da interdisciplinaridade, quando envolve os alunos de todos os períodos em torno de um tema determinado, a ser pesquisado, discutido e trabalhado, durante o semestre, em várias disciplinas. Para maiores esclarecimentos sobre esse instrumento, ver o artigo de Panet e Peixoto².
- Trabalho com um mesmo projeto, ou uma mesma área, por duas ou três disciplinas de um mesmo período, concorrendo para a otimização do tempo do aluno e para a compreensão integrada dos conteúdos pelos alunos. Contudo, continuar e aprofundar essa prática requer tempo para os professores planejarem as atividades que podem e devem ser desenvolvidas de forma integrada, o que se constitui num desafio institucional, indo além dos esforços individuais da coordenação de curso e dos professores;
- Decisão por um único tema a ser desenvolvido durante a disciplina, complexificando-o a cada etapa, aprofundando os aspectos estudados, aumentando o número de variáveis projetuais consideradas e o nível de detalhamento do projeto.

Esse mecanismo é apropriado para as disciplinas de projeto mais avançadas, uma vez que o aluno tem subsídios para responder à problemáticas mais complexas. Já nos projetos iniciais, comprovou-se a ineficácia de tal procedimento, pois os alunos não possuem a bagagem técnica e teórica necessária para aprofundar-se no mesmo tema, estagnando rapidamente o processo projetual.

Observa-se a relevância da tabela elaborada a partir do primeiro seminário (ver primeiro seminário, item 1), a qual discrimina os conhecimentos e habilidades desenvolvidos no aluno em cada etapa de sua formação, norteando a escolha do nível de complexidade que se pode atingir em cada disciplina de projeto;

4. Disposição do tempo de forma a privilegiar o desenvolvimento, em sala de aula, do projeto, possibilitando que o processo projetual seja acompanhado pelos professores e partilhado com toda a turma. Isso enriquece a aprendizagem, pois estimula a reflexão conjunta, as discussões, as respostas rápidas às intervenções dos professores e aos obstáculos encontrados, e o uso de croquis no processo criativo, cada vez mais raro entre as mais recentes gerações de arquitetos e urbanistas, habituados à substituição da lapiseira pelos sofisticados programas de cad. A discussão sobre os instrumentos de representação gráfica no ensino de projeto, como e quando utilizá-los, é assunto polêmico e delongado, que não pretendemos abordar aqui, limitando-nos a afirmar que a importância do croquis, enquanto ferramenta útil ao profissional arquiteto, é inquestionável;

5. Criação, por alguns professores, de espaço para a avaliação, pelos alunos, do processo de ensino-aprendizagem. Essa medida promove o diálogo entre os sujeitos do processo (professor e aluno), além de incentivar o estudante a assumir-se como sujeito ativo e a apurar sua capacidade de crítica.

O terceiro, por sua vez, abordou as questões de avaliação. A seguir o mais relevante:

1. Em disciplinas de projeto que utilizam-se do trabalho participativo, através de grupos de dois ou três alunos, percebeu-se a necessidade de criar instrumentos para uma avaliação individual, podendo ser através de seu próprio desempenho dentro do grupo ou através de atividades individuais ocorridas no meio do processo projetual.

Nesse seminário chegou-se ao consenso de que as atividades de projeto em grupo só deveriam desenvolver-se em estágios mais avançados, na segunda metade do curso, pois, inicialmente é necessário uma consolidação, de habilidades, de processos e, desenvolvimento de maturidade individual com compreensão no coletivo, mas no entanto, sem mascarar esse desenvolvimento.

² PANET, Amélia; PEIXOTO, Elane. A Temática Semestral e o Fórum de Debates no Ensino de Projeto de Arquitetura e Urbanismo. I Seminário Nacional sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura, PROJETAR 2003. Natal, 2003.

2. Elaboração por disciplina e, atividade, de uma planilha de avaliação contendo os critérios de avaliação e suas pontuações, além do comentário do professor. Essa planilha deveria ser apresentada aos alunos para que, os mesmos, possam ter clareza de suas avaliações.
3. Necessidade de prever no cronograma, mesmo após a entrega final, um espaço para o feedback do aluno quanto às melhorias necessárias ao seu projeto após a sua avaliação final.
4. Realização, com a coordenação e a assessora pedagógica, de uma escuta sistemática junto aos representantes de turma para uma avaliação permanente do processo ensino-aprendizagem.

O **quarto** seminário teve um formato diferenciado, pois assumiu um caráter de capacitação dos professores, com o objetivo de potencializar a formação pedagógica destes, através de sessões de estudo teórico-prático, concebidas e conduzidas pelas pedagogas, abordando uma temática específica: planejamento didático-pedagógico.

Dentro desse tema, focalizaram-se os objetivos de ensino-aprendizagem, sua importância, princípios e procedimentos para sua formulação. Tal escolha se deveu à verificação, mediante uma análise dos planos de curso das disciplinas, de imprecisões, confusões e distorções na formulação de tais objetivos. Primeiramente, havia uma desarticulação entre os objetivos propostos nos planos e o conjunto de competências e habilidades presentes no Projeto Político-pedagógico do curso. Em segundo lugar, outra desarticulação, agora, no próprio plano de ensino: objetivos formulados predominantemente com foco no ensino; indiferenciação entre objetivos gerais e específicos e a não relação entre eles; formulados sem precisar os resultados da aprendizagem e uso de termos inadequados para redação de objetivos.

Tais problemas, que a princípio podem parecer uma questão menor no pensar e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, na verdade, concorrem para a desintegração dos elementos didáticos deste processo, quais sejam: objetivos, conteúdo, atividades, método e avaliação.

Na primeira sessão, privilegiou-se o estudo e a discussão do conceito de planejamento docente a partir de uma situação problema. Tal situação retratava os procedimentos que um professor desenvolveu no planejamento de uma disciplina quando de sua contratação para lecionar em um curso de Arquitetura e Urbanismo. O desafio colocado para os professores participantes era o de analisar os procedimentos em questão, tomando como parâmetro a sua própria experiência. O objetivo desta atividade foi o de oportunizar a reflexão e a revisão de posturas e ações frente a concepções e procedimentos do ato de planejar.

Na sessão seguinte, o estudo se concentrou nos objetivos dos planos das disciplinas. Para tanto, os docentes tiveram acesso a uma literatura especializada sobre o objeto em questão e foram subsidiados por exposições desenvolvidas pelas professoras facilitadoras, que enfocaram, entre outros aspectos, princípios e procedimentos para a (re)formulação de objetivos de ensino-aprendizagem.

Depois, os docentes se reuniram por campos cognitivos³, analisaram os objetivos presentes nos planos e processaram mudanças em suas formulações, considerando os seguintes critérios: perfil do profissional, foco nas ações a serem desenvolvidas pelos alunos, caráter integrador da aprendizagem, conteúdo, interdisciplinaridade, viabilidade e clareza na formulação. No final, cada professor apresentou os objetivos reformulados de suas disciplinas.

Todo esse processo contribuiu para repensar a concepção e a estrutura curricular do Curso de Arquitetura e Urbanismo do UNIPÊ, conforme comentam alguns professores: “Nos proporcionou uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem; gerou um envolvimento do corpo docente na melhoria e construção do curso”.(professor Y); “possibilitou uma rica troca de informações, além de observar com o olhar mais abrangente todo o corpo do curso, fazendo-nos pensar especificamente sobre o papel das nossas disciplinas na formação dos alunos” (professor Z); “porque tornou mais clara a importância de definir os objetivos com foco no aluno”. (professor J); “O curso criou um espaço coletivo de discussão sobre o ensino e também, de algum modo, sobre a própria Arquitetura” (docente X).

³ Os campos cognitivos no curso de Arquitetura e Urbanismo do UNIPÊ correspondem às seguintes áreas de conhecimentos: Projeto e Expressão; Tecnologia; Teoria e História Arquitetura e Urbanismo.

A reformulação sistematizada e mais consciente dos objetivos dos planos de ensino das disciplinas de projeto, com o apoio especializado da assessoria pedagógica, veio complementar e acelerar os avanços que já vinham sendo alcançados no decorrer dos seminários anteriores, na medida em que proporcionou uma reflexão conjunta sobre um aspecto fundamental do processo de ensino-aprendizagem, que é a definição daquilo que se espera alcançar nos alunos em termos de desenvolvimento de capacidades.

A **quinta versão** do Seminário de Práticas Pedagógicas, ocorrida no período de 18 a 22 de junho de 2005, teve como foco as atividades de aprendizagem orientadas pelos professores, em suas respectivas disciplinas, e desenvolvidas pelos alunos ao longo das unidades temáticas.

Foram registradas algumas questões pedagógicas durante o seminário, agrupadas em três blocos, que determinaram alguns consensos após a reunião final: a) Bons procedimentos pedagógicos adotados por alguns professores, e que devem ser incorporados pelos demais professores; b) Procedimentos pedagógicos ainda não adotados, mas que foram percebidos como possíveis potencializadores do processo formativo, devendo, pois, ser experimentados; c) Problemas pedagógicos que precisam ser estudados pelo coletivo docente, a fim de que sejam superados. A seguir algumas dessas questões que receberam destaques na área de projeto:

1. Dificuldades de representação gráfica - croquis, perspectiva e desenho arquitetônico – e de visualização espacial. Considera-se que o desenvolvimento da percepção visual e representativa do aluno é de responsabilidade de todas as disciplinas diretamente vinculadas ao campo profissional, notadamente as disciplinas de Projeto Arquitetônico.
2. Estimular a adoção da metodologia “Painel de debates”, que vem sendo experimentado na disciplina Projeto Arquitetônico IV, para otimizar o tempo das orientações e incentivar a crítica e autocrítica do aluno.
3. Planejamento das atividades pedagógicas. A área de estudo trabalhada num semestre pode ser aproveitada no seguinte; Organizar visitas técnicas para o estudo da área que se investiga, tendo em vista a elaboração do projeto de intervenção. A orientação e preparação do aluno para a visita se constituem em procedimentos importantes para potencializar a observação e percepção do aluno. Para o bom desempenho das atividades interdisciplinares, necessário se faz a reunião sistemática dos professores para a troca de informações e ajuste da proposta.
4. Nas disciplinas de Projeto, o professor precisa provocar e orientar os alunos para o uso do laboratório de conforto, com vista a favorecer a interdisciplinaridade dos conteúdos e o manuseio dos seus equipamentos que contribuem no processo projetual, como é o caso do Heliodon.
5. Memorial do Processo Projetual – para consolidar o processo projetual algumas disciplinas de projeto vem utilizando um instrumento entregue ao final do semestre que reúne todas as etapas do processo de trabalho. Esse documento ilustrado e comentado, em formato A3, vem consolidando todo o processo.

Considerações Finais

A excelência do ensino só se consolida pela qualidade do trabalho pedagógico que a instituição desenvolve ao formar profissionais com capacidade científica de intervir nos problemas do seu campo de trabalho, assumindo posturas que lhes permitam com criticidade, criatividade e autonomia intelectual, agir profissionalmente e como cidadãos em favor da superação das desigualdades sociais, com vistas à melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Tal trabalho educativo depende fundamentalmente das ações didáticas desenvolvidas pelos professores em sala de aula, que, por sua vez, demandam uma formação pedagógica consistente.

A consolidação desta consistência pedagógica é necessária no âmbito do ensino superior, notadamente no que se refere aos cursos de Arquitetura e Urbanismo, cujos corpos docentes, formados em sua maioria por arquitetos e urbanistas e engenheiros civis, prescindem de uma formação pedagógica mais sólida. Esses profissionais recebem, em sua graduação uma

preparação mais técnica, voltada para o saber fazer, e não para o saber ensinar a fazer, que constitui objeto bastante diverso. Além disso, os cursos de pós-graduação ofertados na área de Arquitetura e Urbanismo não costumam prestigiar o processo de ensino de arquitetura, o que se pode comprovar em pesquisas recentes (ELALI VELOSO, 2003, p. 94).

A experiência do curso de Arquitetura e Urbanismo do UNIPÊ vem demonstrando que a formação continuada é uma estratégia político-pedagógica eficaz para essa consolidação da formação pedagógica, além de passível de ser ampliada a outros campos do ensino superior.

Referência Bibliográfica

- ALONSO, Patrícia; PANET, Amélia. *Avaliação do ensino em Arquitetura e Urbanismo*. In: *Revista do UNIPÊ*. João Pessoa: Gráfica do UNIPÊ, Vol.VII, nº 4, p. 104-107, 2003.
- CARVALHO, Clévia; QUEIROZ, Sandra M. D. de S. C. *As faces e interfaces da Pedagogia e da Didática*. João Pessoa: 2004. Artigo em vias de publicação na Revista do UNIPÊ.
- CENTRO UNIVERSITÁRIO DE JOÃO PESSOA. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2002-2011*. João Pessoa/Pb, 2002
- CENTRO UNIVERSITÁRIO DE JOÃO PESSOA. *Projeto Político Pedagógico do Curso De Arquitetura*. Versão 2004. João Pessoa/ Pb, 2004.
- ELALI, Gleice. VELOSO, Maísa. A Pós-graduação e a Formação do (novo) Professor de Projeto de Arquitetura in MARQUES, Sônia, LARA, Fernando (org.) *Projetar: desafios e conquistas da pesquisa e do ensino de projeto*. Rio de Janeiro: EVA, 2003.
- ESCOTT, Clarice M. ;WOLFFENBUTTEL, Patrícia; CUNHA, R. F. da. *Pedagogia Universitária: possibilidades de formação docente continuada no Ensino Superior*. In PROGRAMA DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação- PROGRAD. Centro Universitário Feevale. Novo Amburdo(RS): editora Feevale, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (18ª. ed.) São Paulo:Paz e Terra, 2001.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *A questão da interdisciplinaridade: notas para a reformulação dos cursos de pedagogia*. In: *Revista & Sociedade*. São Paulo: Cortez, Ano X, nº 33, p. 105-131, Ago./1989.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder – introdução à Pedagogia do Conflito*. São Paulo: Cortez editora; Autores Associados, 1980 in RHEINGANTZ, Paulo. *Arquitetura da Autonomia: Bases Pedagógicas para a renovação do Atelier de Projeto de Arquitetura* in MARQUES, Sônia, LARA, Fernando (org.) *Projetar: desafios e conquistas da pesquisa e do ensino de projeto*. Rio de Janeiro: EVA, 2003.
- MAJMUTOV, M. I. *La enseñanza problémica*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1983.
- PANET, Amélia; PEIXOTO, Elane. A Temática Semestral e o Fórum de Debates no Ensino de Projeto de Arquitetura e Urbanismo. I Seminário Nacional sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura, PROJETER 2003. Natal, 2003.
- QUEIROZ, Sandra M. Dias de. *O Curso de Pedagogia e a Integração Curricular: elementos para construção de uma proposta a partir dos núcleos de conteúdos disciplinares*. 2000. 125fl. Dissertação (Mestrado em Educação Popular). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2000.
- SILVA, Elvan. *Notas Sobre a Problemática do Ensino da Crítica da Arquitetura*. V Encontro de Teoria e História da Arquitetura do Rio Grande do Sul. Ritter dos Reis. Porto Alegre, 2000.
- RHEINGANTZ, Paulo. *Arquitetura da Autonomia: Bases Pedagógicas para a renovação do Atelier de Projeto de Arquitetura* in MARQUES, Sônia, LARA, Fernando (org.) *Projetar: desafios e conquistas da pesquisa e do ensino de projeto*. Rio de Janeiro: EVA, 2003.